

Organização e gestão da formação dos trabalhadores para a economia informacional: estudo de caso de ações conjuntas entre empresas e estado

Moacir Fernando Viegas*

Resumo: O presente artigo analisa o processo de organização e gestão da formação da força de trabalho pelas empresas, especificamente daqueles trabalhadores formados no paradigma produtivo taylor-fordista, cujas qualificações as empresas necessitam adequar a uma economia baseada na informação. O artigo toma como base tese de doutorado recentemente concluída, na qual investigou-se esse processo em dez empresas do estado do Rio Grande do Sul. Destacam-se dois aspectos centrais, presentes na organização e gestão dessas práticas pedagógicas: o primeiro é a superação da formação taylor-fordista dos trabalhadores e o segundo, o maior controle exercido pelas empresas quando a gestão da força de trabalho é feita na forma de “parcerias” entre elas e instituições de ensino públicas ou privadas.

Palavras-chave: Formação dos trabalhadores. Economia informacional. Educação de jovens e adultos.

Organization and management of training workers for the information economy: a case study of joint actions between companies and government

Abstract: This article analyses the process of organization and management of worker training at companies, specifically those aimed at workers initially trained in the Taylor-Fordist paradigm, whom the companies need to adjust to an information-based economy. The article is based on a recently concluded doctoral thesis which studied this process at 10 companies in Rio Grande do Sul State. Two central factors found in the organization and management of these pedagogical practices stand out. The first is the outdatedness of the Taylor-Ford type of training of workers. The second is the greater control exercised by companies over work force management when it is conducted through partnerships between them and public or private educational institutions.

Key words: Worker training. Information economy. Youth and adult education.

* Professor da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Doutor em Educação pela UFRGS. Integrante do grupo de pesquisa “Educação, Cultura e Sociedade: Processos Emancipatórios”. E-mail: mviegas@terra.com.br. Tel: (51) 3717-7373.

1 Introdução

Para que as empresas possam continuar produzindo em condições de competitividade, necessitam, entre outras coisas, contar com trabalhadores com formação atualizada, de modo a dar conta das inovações na produção. Essa formação faz parte do processo que Marx (1989) chamou de reprodução da força de trabalho. Em países como o Brasil, onde é baixo o investimento em novas tecnologias, historicamente, as políticas públicas educacionais pouco incentivam a educação profissional dos trabalhadores que já se encontram no mercado de trabalho, fato que é exemplificado, também, pelo quase nenhum investimento na educação de jovens e adultos. As políticas públicas neoliberais aplicadas na última década só fizeram piorar esta situação.

É nesse contexto que, desde o início da década de 1990, quando se acelerou o processo de globalização da economia e a introdução da tecnologia da informação nas empresas, elas passaram a enfrentar o problema da formação dos trabalhadores que já se encontravam na produção e que necessitavam de um outro tipo de formação. A partir daí, um grande número de empresas, muitas vezes associadas a instituições de ensino públicas ou privadas, passou a organizar práticas que ampliassem a escolaridade dos seus funcionários, no sentido de garantir que sua força de trabalho estivesse preparada para o trabalho nas condições da economia informacional, constituindo formas de organização e gestão compartilhadas. O objetivo, aqui, é a análise da forma como se desenvolveu esse processo em dez empresas que tiveram sua realidade estudada.

2 Estado, Educação e reprodução da força de trabalho

Enfoca-se, neste item, as relações entre Estado e empresas na reestruturação produtiva, partindo do conceito de neoliberalismo. Resumidamente, entende-se o liberalismo e o neoliberalismo como ideologias que procuram sistematizar as idéias que dão base à existência do capitalismo e às práticas sociais das classes dominantes. Para Anderson (1999), o neoliberalismo nasce após a segunda guerra mundial na Europa e na América do Norte, numa reação às idéias que, na época, defendiam a centralidade do Estado na economia. Seu precursor foi Friedrich August Von Hayek, que escreveu em 1944 “*A Rota da Servidão*”, onde defendia tenazmente a livre ação dos mecanismos de mercado. Em

1947, Hayek fundou a sociedade de Mont-Pèlerin, na Suíça, tendo como um dos objetivos construir os fundamentos teóricos de um outro tipo de capitalismo, “[...] duro e liberado de toda a regra” (ANDERSON, 1999, p. 2).

Com a crise do início da década de 1970, suas idéias ganham força. Ele apontava como razões da crise o poder excessivo dos sindicatos e o atendimento pelo Estado de suas reivindicações:

[...] desde então, o remédio é claro: manter um Estado forte, capaz de romper a força dos sindicatos e de controlar estritamente a evolução da massa monetária. [Esse Estado deve se abster de ações econômicas] a estabilidade monetária deve constituir o objetivo supremo de todos os governos. Para esse propósito, uma disciplina orçamentária é necessária, acompanhada de uma restrição das despesas sociais e da restauração de uma taxa dita ‘natural’ de desemprego, quer dizer, da criação de um ‘exército de reserva de assalariados’ que permita enfraquecer os sindicatos.(ANDERSON, 1999, p. 3).

As aplicações mais conhecidas de políticas neoliberais foram feitas pelos governos Thatcher, na Inglaterra, e Reagan, nos Estados Unidos. Anderson coloca que os Estados Unidos e a Europa implementaram um programa neoliberal de maior moderação, com diferenças de país para país, mas, em geral, com ênfases menores nos cortes drásticos das despesas sociais, do que em países da periferia do sistema. Para Oliveira, “a devastação da precária cobertura pública da reprodução da força de trabalho vem se fazendo com maior vigor e ferocidade”. (OLIVEIRA, 1998, p. 78).

Embora as idéias neoliberais tenham sido exportadas como única saída para os países da periferia da ordem capitalista internacional, como é o caso da América Latina, Oliveira afirma que nos países de origem,

A cobertura social, em geral, não recuou muito em suas formas nacionais que, elas mesmas, já eram muito variadas. Os sistemas públicos de saúde, educação, lazer, transporte, alimentação, na maior parte dos casos continuam intocados [...] Resumindo, pois, do ponto de vista da regulação do mercado de força de trabalho, as instituições do *Welfare State* continuam a funcionar razoavelmente bem, sem que se tenha encontrado uma solução julgada duradoura para o problema de seu financiamento. (OLIVEIRA, 1998, p. 78).

Logo, o neoliberalismo é uma ideologia de exportação para os países “emergentes”, pois as práticas de liberação econômica que ele defende para esses países não são as aplicadas nos países centrais do capitalismo. Chomsky afirma que as reformas e os “ajustes” estruturais nos moldes do neoliberalismo, que seguem o Consenso de Washington, “[...] são aplicadas na maioria dos países do Terceiro Mundo e, desde 1990, foram também implementadas nas ‘economias de transição’ do Leste Europeu”. (CHOMSKY, 2001, p. 1).

Comentando o fato do neoliberalismo estar associado à globalização, o autor chama de enganosa a compreensão de que, nessa fase, o mundo viveria uma expansão do livre comércio. Pelo contrário, diz ele:

A maior parte do comércio mundial é, de fato, operada centralmente através de contratos entre grandes empresas. Além disso, há uma forte tendência à formação de oligopólios e de alianças estratégicas entre grandes empresas em muitos setores da economia. Este processo normalmente conta com amplo apoio do Estado, a fim de socializar os riscos e os custos das empresas. (CHOMSKY, 2001, p. 2).

O desenvolvimento do capitalismo se caracteriza, ao contrário do que preconiza o ideário neoliberal, ou seja, ao contrário de um novo *laissez-faire*, por um aumento da capacidade de gerenciamento e controle por parte das empresas entre si e entre elas e o Estado. Castells, por exemplo, diz que embora persistam as ideologias de

[...] livres mercados irreais, [como o neoliberalismo, as práticas capitalistas] bem sucedidas nos últimos vinte anos, muitas vezes, têm sido associadas a vigorosas estratégias de desenvolvimento executadas pelo Estado, em um contexto de economia de mercado, particularmente na região do Pacífico asiático e, com maior intensidade, na União Européia. (CASTELLS, 1999, p. 109).

Bernardo (1998), em sua análise do neoliberalismo, afirma que o Estado, enquanto mecanismo de poder, divide-se em Estado Restrito e Estado Amplo. O Estado Restrito é representado pelo parlamento, o governo e os três poderes clássicos: Executivo, Legislativo e Judiciário. No entanto, para o autor, a empresa e as suas articulações constituem, na prática e cada vez mais, funções estatais, pois administram politicamente, não apenas o seu interior, mas, articuladas entre si e com o Estado Restrito, toda a economia:

O nível do político é o Estado, entendido como aparelho de poder das classes dominantes. Sob o ponto de vista dos trabalhadores, esse aparelho inclui as empresas. No interior de cada empresa, os capitalistas são legisladores, superintendem as decisões tomadas, são juizes das infrações cometidas, em suma, constituem um quarto poder, inteiramente concentrado e absoluto [...] O Estado globalmente considerado, a integralidade da superestrutura política, resulta da articulação entre o Estado Amplo e o Estado Restrito. (BERNARDO, 1998, p. 32).

No nosso entender, é possível associar essa compreensão de Bernardo sobre o significado atual do Estado, com o crescente poder adquirido pelas empresas e suas conseqüências, conforme exposto através do pensamento de Castells e Chomsky. Nas palavras de Bernardo:

[...] para descrever graficamente a forma de Estado Amplo, representada hoje pelas grandes companhias transnacionais, posso dizer que elas constituem uma rede de poder pluricentrada, cujas malhas são permanentemente mutáveis, e criam em cada lugar raízes sociais sólidas mediante a atração de capitais locais [Desse modo, para o autor, o neoliberalismo] não é mais do que a hegemonia exercida sobre o Estado Restrito pelas companhias transnacionais, enquanto elementos determinantes do Estado Amplo. [Ao mesmo tempo] o conceito de Estado Amplo determina a crítica do neoliberalismo, que pretende reduzir a amplitude do Estado, quando, na realidade, diminuir os poderes do Estado Restrito para reforçar muitíssimo a soberania do Estado Amplo. (BERNARDO, 1998, p. 47).

A teoria de Oliveira (1998) sobre a crise do fundo público de financiamento da reprodução da força de trabalho e do capital ajuda a compreender esse crescente poder do Estado Amplo. Para o autor, a regulação capitalista tem sido construída num terreno de conflito, no qual, historicamente, passou-se de um período de regulação da produção feita preponderantemente pelo mercado, para outra, centrada nos direitos da cidadania, nos direitos sociais e do trabalho, sendo essa última a regulação que o neoliberalismo intenta destruir. Assim, a crise do Estado do bem-estar é a crise do modelo de financiamento da acumulação do capital e da reprodução da força de trabalho, que tem como pressuposto de sustentação o fundo público. Nesse modelo, o crescente financiamento da reprodução da força de trabalho via fundos públicos resultou num aumento do salário indireto, alimentando o consumo de massa:

[...] noutras palavras, para a ascensão do consumo de massa, combinaram-se de uma forma extraordinária o progresso técnico, a organização fordista da produção, os

enormes ganhos da produtividade e o salário indireto. [É este] padrão de financiamento público do Estado-providência que está em crise. (OLIVEIRA, 1998, p. 20).

Por sua vez, a crise do Estado-providência tem levado, de acordo com Oliveira (1998) à “crise fiscal do Estado”, face à disputa entre os fundos públicos destinados à reprodução do capital e os que financiam a produção de bens e serviços sociais públicos.

A formação da força de trabalho atuante no processo de produção é um dos componentes de sua reprodução e sofre o impacto da crise do fundo público. Com efeito, a diminuição da participação governamental nessas ações, conjugada com a tendência das empresas assumirem a organização desse processo, pode, ao menos em parte, ser explicada pela crise do fundo público.

3 As “parcerias”: Estado, empresas e gestão compartilhada da formação da força de trabalho

Segundo Castells (1999, p. 87), a característica essencial do atual paradigma produtivo é o fato de que “a produção é gerada e a concorrência é feita em uma rede global de interação” que possui como base as tecnologias da informação. Daí que ele chame esse novo paradigma de *economia informacional*, cujas propriedades irão exigir uma articulação mais intensa entre as empresas e as instituições formadoras da força de trabalho. Como no Brasil, historicamente, essa desarticulação é maior, mais ainda se fará necessária que ela seja construída. As parcerias não devem, portanto, ser entendidas apenas como uma forma de diminuir custos. Elas possibilitam uma troca mais intensa de informações entre empresas e instituições formadoras, transferindo conhecimentos de umas para as outras.

Nesse processo, algo que se destaca é que, mesmo no caso das parcerias das empresas com o poder público municipal, os cursos de ampliação da escolaridade dos trabalhadores investigados têm sido organizados de forma bastante independente da estrutura de ensino oficial, no sentido de atender às necessidades específicas das empresas. E, mais importante ainda, em geral as empresas detêm o controle do processo, o que constitui uma “ocupação” do Estado Restrito pelo Estado Amplo.

Os gestores das empresas se dividem quanto à parte que deve caber à empresa e ao poder público na formação dos trabalhadores, mas a maioria afirma que as primeiras devem assumir uma responsabilidade maior do que assumiam antes. É o que diz, por exemplo, o gestor de uma metalúrgica¹, para quem o Estado não pode ser colocado mais como o único responsável pela educação:

“[...] ou as empresas investem nisso ou estarão fadadas a não ter competitividade.”

As empresas estudadas possuem diferentes formas de relação com as instituições de ensino parceiras. Porém, mesmo quando as práticas não se desenvolvem dentro da empresa, esta possui, na maior parte dos projetos pesquisados, um grau elevado de aproveitamento e acompanhamento da formação dos funcionários, ainda mais quando o projeto de ampliação da escolaridade está conectado a um programa maior de reprodução da força de trabalho da empresa, envolvendo outras ações da área de recursos humanos.

Algumas empresas iniciam o curso de forma isolada, mas a maioria acaba optando por buscar o apoio de instituições como a Secretaria de Educação do município, universidades, o SESI e o SENAI. Com relação a estas duas últimas, no entanto, é importante frisar que seu *status* social não é o mesmo que o do poder público representado pelos municípios que fazem parcerias com as empresas, pois SESI e SENAI são instituições empresariais e quando as parcerias acontecem com elas, a prática fica quase que totalmente no âmbito do Estado Amplo.

Fleury (1993) aponta que as empresas buscavam muito pouco as Prefeituras ou apoiar sistemas públicos de ensino para que formassem os trabalhadores. Segundo ele, para resolver o problema da defasagem escolar da força de trabalho, elas estavam tomando iniciativas individuais, preferindo criar escolas próprias, contratar serviços de terceiros, ou solicitar recursos públicos e incentivos fiscais. Embora esse tenha sido o caminho de quase a metade das empresas pesquisadas, hoje essa tendência parece ter mudado um pouco. Entre as dez empresas, nenhuma desenvolve o projeto de forma isolada. A maioria já

¹ Fizeram parte da investigação dez empresas dos seguintes ramos de produção: metalúrgica (2), alimentos (3), extrativista (1), móveis (1), confecções (1), artigos de borracha (1), produtos de higiene e limpeza (1). Os cursos geralmente tomam a forma de “supletivos”, às vezes com avaliação no processo, às vezes apenas preparando para os exames elaborados pela Secretaria Estadual de Educação. Algumas empresas desenvolvem os cursos de forma isolada, mas a maioria o faz em parceria com instituições de ensino públicas (normalmente o poder público municipal) ou privadas.

começou em parceria e quatro começaram de forma individual e posteriormente buscaram a parceria.

Segundo Gitahy (2000), a incerteza, característica central nas formas atuais de desenvolvimento capitalista, é o que força as empresas a buscarem uma organização em rede:

Este quadro, que gera uma imensa insegurança em todos os atores envolvidos [...], tem aumentado o relacionamento das empresas com diferentes instituições localizadas nas regiões estudadas [...] não só para ter acesso à informações recentes e resolver problemas urgentes, mas também porque este relacionamento/participação é primordial para a difusão de conhecimentos sobre formas adequadas de organização (que ninguém sabe exatamente quais são) e para a subsequente legitimação e institucionalização das novas práticas. (GITAHY, 2000, p.23).

A forma como se relacionam as empresas e as instituições formadoras possui diversas implicações no desenvolvimento das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na formação da força de trabalho. Resulta em maior ou menor envolvimento dos alunos, maior ou menor controle da produção da força de trabalho, através de acompanhamento e avaliação freqüentes e, logo, mudanças de rumo no momento em que são exigidas. Na análise das experiências investigadas, este trabalho concentra-se nos aspectos que dizem respeito à gestão, para demonstrar o controle das empresas sobre o processo, e, logo, a participação do Estado Amplo.

Uma das empresas da área de alimentos possuía, até recentemente, uma escola própria, que tinha em torno de duzentos alunos e funcionava há sete anos no pátio da empresa. Entre as práticas investigadas, essa era, sem sombra de dúvida, onde a empresa tinha maior controle sobre o processo de formação da força de trabalho e onde os conhecimentos aprendidos pelos trabalhadores retornavam de forma mais imediata à produção. Isso porque a escola se constituía, em termos organizacionais, um setor do departamento de recursos humanos, sendo a direção, o supervisor, a psicóloga e os professores funcionários da mesma, atuando de forma integrada ao processo de produção².

² Essas informações e as subseqüentes, sobre a empresa de alimentos, foram obtidas através de entrevistas com os gestores da empresa e da análise do Regimento do curso.

O diretor da escola era indicado pela mantenedora, que é a empresa. O Conselho Administrativo e Pedagógico era composto por: diretor industrial, membro do setor de relações humanas, gerente de produção, diretor(a) da escola, secretário(a) da escola, representante do corpo docente, orientador educacional e supervisor educacional. O diretor industrial, além do diretor da escola, poderia convocar o Conselho Pedagógico e Administrativo. O coordenador do setor de relações humanas integrava o serviço de orientação educacional.

O currículo, por sua vez, era organizado em consonância com, entre outros, “a política educacional da mantenedora”, ou seja, a empresa, e os direitos e deveres dos trabalhadores escolares eram normatizados no livro de estatutos da mesma, da qual eram funcionários, assim como os alunos.

Em vários pontos do Regimento da escola é enfatizada a integração com as outras atividades de produção. O diretor da escola, por exemplo, deveria ter como responsabilidade “coordenar e acompanhar, juntamente com o supervisor escolar, gerente de produção e o diretor industrial, o planejamento das atividades docentes”. Professores e direção atuavam, segundo uma ex-diretora, onde eram requisitados, e não apenas na escola.

Essa empresa de alimentos, nos últimos anos, fechou sua escola própria e encaminhou seus alunos-funcionários para o município, segundo uma diretora da empresa, em função da necessidade de redução de custos. Ela afirma também que o local onde hoje ocorrem as aulas, que atende trabalhadores de várias empresas, oferece uma estrutura maior, como oficinas, salas de informática e área de lazer. Embora, como afirma o supervisor de produção, a empresa realize hoje um acompanhamento bem menor da formação dos trabalhadores, a concepção pedagógica da formação de jovens e adultos que ocorre nas escolas municipais possui muita proximidade com as aspirações das empresas, que foram em grande parte responsáveis pela montagem do centro onde ocorrem as aulas.

Um dos motivos colocados pelas empresas para organizarem-se em parceria é que “*seu negócio*” não é trabalhar com educação: “*a empresa não sabe dar aula*”, como disse gestor da empresa extrativista, ou “*a empresa trabalha com o que ela conhece*”, conforme depoimento de supervisor de recursos humanos da empresa de móveis. Com frequência, a essa informação é acrescentado o fato de a instituição formadora já possuir experiência ou

estrutura montada. E de fato, uma das diretrizes do novo paradigma produtivo é a centralização das empresas na sua atividade principal, terceirizando todo o resto. (HARVEY, 1989).

Outras empresas, como a de confecções, disseram ter optado por uma parceria em que houvesse aulas presenciais, pois, segundo coordenador de recursos humanos da mesma:

“Práticas como as do ‘Telecurso’ não são consideradas efetivas pelos trabalhadores.”

A questão dos custos, no entanto, é decisiva para a opção pelas parcerias. No caso da indústria de alimentos, relatado acima, a transferência dos alunos-funcionários para o centro de educação de jovens e adultos do município resultou numa redução de 95% dos custos. Em geral, nas parcerias entre as empresas e o poder público, o mais comum é as primeiras arcarem com os gastos com material e, muitas vezes, infra-estrutura, e o poder público entrar com o pagamento dos trabalhadores escolares, sua formação e a supervisão conjunta do projeto.

Numa das práticas estudadas, que envolve empresas, Secretaria Municipal de Educação e uma universidade, a gestão é bem mais complexa. Apesar da iniciativa dessa parceria ter sido do poder público municipal, que não possui qualquer outro projeto de supletivo público, há envolvimento permanente das empresas, em diversos graus, inclusive através da Associação Comercial e Industrial da cidade. Um total de 50 empresas já pertence ao projeto. Além de terem se envolvido na elaboração, elas fazem contatos para inscrição dos trabalhadores e participam de reuniões de avaliação quando uma turma conclui o ensino fundamental ou médio.

No Regimento do curso, um dos momentos em que fica expressa a participação da empresa na prática pedagógica é quando se afirma que os casos especiais, que impliquem penalidades aos alunos, são analisados pelo **Serviço de Orientação Educacional, Direção, Coordenação e representante da empresa contratante.**

Pode-se perceber, na análise dessa prática pedagógica, que são estabelecidas, formalmente, várias condições da articulação entre as empresas e as instituições de ensino envolvidas. Desse modo, é criado um comprometimento dos alunos (a ponto de serem estabelecidas sanções pela ausência nas aulas) com a continuidade do processo.

No âmbito de outra parceria que fez parte da pesquisa, firmada entre empresas, Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e uma universidade, o curso realizado numa metalúrgica apresenta grande articulação da empresa com o SESI, mas pouca entre as empresas e a universidade de onde vêm os professores-estagiários. Todos os entrevistados colocaram que há um grande envolvimento da empresa no processo, que periodicamente é avaliado pela mesma, resultando inclusive, na substituição de professores quando, segundo empresa e alunos, não estejam adequados. As professoras, por outro lado, afirmam que não têm contato direto com as empresas. Tudo é feito através do SESI.

No que se refere às aulas de 1ª a 4ª série de uma empresa metalúrgica que faz parte dessa parceria, as provas elaboradas pela professora devem passar pela supervisão do SENAI. A empresa sobrepõe suas regras às do SESI, por vezes. Uma assessora do diretor da empresa relatou, por exemplo, com relação aos funcionários que estavam faltando muito, que a orientação que os professores recebiam do SESI era de riscá-los da chamada, mas que a empresa orientou a não fazer isso, pois poderiam retornar a qualquer momento.

Numa outra prática investigada, que reúne empresas e Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC, o Centro criado para o desenvolvimento das aulas foi uma demanda das empresas e contou com a participação da Associação Comercial-Industrial da cidade, através de um comitê de educação nela constituído. Conforme depoimento de uma ex-coordenadora desse projeto pela SMEC, as empresas entram com alguma contribuição para inscreverem seus funcionários. Ela acredita que:

“Esse Centro ‘elitizou-se’, pois as pequenas empresas não têm como arcar com exigências relacionadas a custos e horários das aulas, mais adaptados às grandes empresas”.

4 Outros aspectos estruturais e pedagógicos das práticas educativas estudadas

A análise da estrutura e do funcionamento das práticas de ampliação da escolaridade dos trabalhadores, levadas a cabo pelas empresas, expressa que elas, através da participação direta na gestão, conseguem alcançar seu objetivo principal, que é uma formação dos

trabalhadores mais adequada às características do novo paradigma produtivo, apoiado não mais na rigidez taylor-fordista, mas na flexibilidade do toyotismo.

Uma das condições para que os cursos supletivos efetuem a formação da força de trabalho nos moldes necessários ao paradigma toyotista, é que as práticas pedagógicas se estruturam de forma a superarem os aspectos rígidos da organização escolar taylor-fordista. Assim, a flexibilidade será uma das características da organização dos cursos. As empresas e instituições parceiras procuram estruturá-los de forma a estarem adequados às necessidades físicas, inclusive de reprodução da força de trabalho. Isso pode ser ilustrado através da carga horária reduzida, com menor número de dias de aula por semana e com horários adaptados ao trabalho dos funcionários de cada empresa, em comparação com a rigidez dos supletivos tradicionais. Quanto ao número de alunos, o máximo permitido nas práticas analisadas é de 35, mas, em geral, as turmas não têm mais do que 20 alunos.

Um aspecto importante para uma gestão mais direta por parte das empresas é o local das aulas. Quando elas ocorrem dentro das empresas trazem grandes vantagens também para os trabalhadores, que não precisam se locomover para outro lugar, gastando menos tempo em deslocamentos e, logo, não aumentando tanto o tempo de distância de sua família. Os colegas de aula são os mesmos do trabalho, o que também ajuda.

Para a empresa, quando a prática se desenvolve dentro de suas dependências, a ponto de se confundir o processo de produção com o de formação da força de trabalho, apresenta-se a possibilidade de um controle muito maior do processo, assim como de aproveitar de forma mais direta e imediata a formação adquirida pelos trabalhadores. Nas empresas pesquisadas, entre as sete que desenvolvem ou desenvolveram as aulas dentro de suas dependências, em cinco esses ganhos ficaram claros, tanto da parte das empresas, como da parte dos trabalhadores. Poucas (apenas duas) são as empresas pesquisadas cujas aulas desenvolvem-se hoje dentro de suas dependências, o que indica que outros aspectos entram nessa opção.

Em graus diferentes, todos os trabalhadores, ao serem perguntados sobre a passagem das aulas de dentro para fora da empresa, disseram que era melhor quando era dentro da empresa. Uma trabalhadora da empresa de confecções, por exemplo, justifica essa posição dizendo que na escola pública, onde passaram a ser as aulas, é mais difícil, em

função do deslocamento, do horário, e de que antes todos eram colegas e agora “*misturados*”. Deu a entender que se tivesse que iniciar o curso nessas condições não o faria, e que só continua porque agora está no fim.

Entretanto, não é apenas o local das aulas que garante o envolvimento dos trabalhadores no curso. Numa das parcerias em que estão envolvidos empresas, SMEC e universidade, apesar das aulas ocorrerem numa escola pública, a reunião de trabalhadores de empresas diferentes, com objetivos semelhantes, permite uma unidade muito maior do que seria possível numa escola de supletivo comum. Nesse caso, pesam muito as condições de estruturação do curso, que, através da questão contratual estabelecida entre empresas, universidade, município e trabalhadores, “*amarram*” estes últimos à proposta. Além disso, nessa parceria os professores possuem qualificação (o que não ocorre em muitas das práticas investigadas) e a avaliação dá-se no processo.

A estrutura e a organização dos cursos do SESI apresenta-se flexível quanto ao local das aulas, que podem ocorrer nos Centros de Atividades, nas empresas ou em escolas municipais. A flexibilidade também pode ser percebida na avaliação. Numa das empresas de alimentos, por exemplo, ela serve para classificar os alunos nas turmas, independentemente da última série que cursou na escola. E a avaliação da aprendizagem é feita num parecer descritivo, sendo as disciplinas avaliadas com A (Aprovado) ou R (Reprovado). O Regimento do curso prevê que os alunos participem do processo. A flexibilidade aparece também no fato de que quanto maior a frequência, menor os índices mínimos de aproveitamento exigidos para a aprovação.

Na parceria empresas/SMEC/universidade já mencionada, a flexibilidade da estrutura do curso permitiu, segundo uma trabalhadora, que ela entrasse no nível equivalente à 7^a/8^a série, apesar de não ter concluído a 6^a. No SENAI, nível de 1^a a 4^a série, é feita uma testagem “*diagnóstica*” para classificar os alunos nas etapas do curso, independentemente de atestados escolares. Na conclusão, eles recebem o parecer “*satisfatório*” (quando atingem mais de 50% dos objetivos) ou “*não satisfatório*”. Processo muito semelhante ocorre numa outra parceria entre empresas e SMEC.

Na forma como são escolhidos os professores, assim como na experiência deles exigida e na formação que recebem durante a realização dos cursos, é possível analisar as

características da força de trabalho (os trabalhadores escolares) que atua na formação da força de trabalho das empresas. É comum que para a escolha dos professores, além das exigências legais de formação e experiência anterior em educação de jovens e adultos (com exceção do SESI, nível 5ª a 8ª série) pese o conhecimento que os coordenadores dos projetos possuem do trabalho do professor. É o caso da empresa extrativista, em que a supervisora de educação de jovens e adultos do município disse:

“Procurei jogar para lá quem eu conhecia”.

Ela justifica dizendo que, na empresa, as professoras estariam isoladas, sem um supervisor ou diretor que as amparasse e que, por isso, precisariam ter muita autonomia. Esse critério deve ter pesado mais do que os outros, pois o município possui várias escolas com ensino supletivo e, certamente, seria possível encontrar professores com experiência específica na área, coisa que os da empresa, com a exceção de uma, não possuíam. O próprio documento de aprovação do projeto pelo Conselho Municipal de Educação recomendava um *“cuidado especial”* com a escolha dos professores, em função dos *“serviços”* prestados pela empresa ao município.

Na parceria entre empresas, SESI-SENAI e uma universidade, nível 5ª a 8ª série, os professores são estagiários dos cursos de licenciatura da universidade e recebem uma bolsa do SESI. Todos os professores entrevistados disseram ter se inscrito na universidade para um estágio e foram chamados para lecionar disciplinas afins com os cursos de licenciatura que realizam. Só souberem do que se tratava quando foram chamados. Eles podem ser substituídos a qualquer momento, como de fato foram alguns professores de uma empresa metalúrgica que integra a parceria, porque, segundo a empresa, não estavam correspondendo às expectativas.

O vínculo dos professores depende basicamente do reconhecimento legal ou não do projeto. Na empresa extrativista, como se trata de um supletivo oficial do município, os professores são concursados. Numa das empresas de alimentos quando, até recentemente, esta possuía uma escola própria, os professores eram funcionários da empresa. Na parceria entre empresas, SMEC e universidade, sendo o curso reconhecido legalmente pelo Conselho Estadual de Educação, eles são contratados pela universidade por um período emergencial de até dois anos.

5 Para concluir

Uma das dúvidas que perpassaram a investigação foi quanto ao grau de iniciativa que cabe às empresas e ao Estado clássico, que aqui, como em Bernardo, chamou-se de Estado Restrito, na edificação dos cursos de ampliação da escolaridade dos trabalhadores. Pensa-se que a teoria da crise do fundo público de reprodução da força de trabalho, de Oliveira, é um caminho sólido para analisar essa questão. No decorrer da década de 1990, como em outros campos sociais, também esse, o da formação dos trabalhadores já atuantes na produção, que viam nos cursos supletivos oficiais uma das poucas possibilidades de ampliação da escolaridade, foi sendo cada vez mais abandonado pelo Estado Restrito, tendo o Estado Amplo que assumir parte do processo, no momento de sua maior necessidade. O Estado Restrito, seguindo uma tendência geral das recomendações do Banco Mundial na educação, tem focalizado sua ação na educação básica de crianças.

As empresas, por sua vez, porque lhes interessa uma força de trabalho adaptada às atuais condições de uma economia baseada na informação, assumem boa parte dos custos da formação da força de trabalho e, nas experiências analisadas, a co-gestão das práticas educativas. Evidente que o fazem apenas quanto à sua força de trabalho e essa realidade coloca seríssimos problemas para a grande maioria da população, que vê as possibilidades de reconstituição de sua força de trabalho reduzidas, e isso em condições de extrema competição.

Em síntese, como efeito da crise do fundo público de reprodução da força de trabalho, o processo de formação dos trabalhadores que já laboram na produção tem sentido crescente participação, em seus aspectos organizacionais e de gestão, do Estado Amplo representado, especialmente, pelas empresas.

Essa situação é preocupante para um grande número de trabalhadores não integrados ao processo produtivo, ou integrados de forma precária, que assim têm pouquíssimas chances de elevar o aspecto formativo da reprodução de sua força de trabalho, e que, dessa forma, vêm reduzido o valor da mesma. Resta saber se num

contexto de maior crescimento da economia brasileira, as políticas públicas educacionais voltarão a ter participação ativa nesse processo.

Referências

ANDERSON, Perry. Histoire et leçons du neoliberalisme: la construction d'une voie unique. Disponível em <http://www.fastnet.ch/PAGE2/p2_neolib_anderson> Acesso em 20.10.2001.

BERNARDO, João. *Estado: a silenciosa multiplicação do poder*. São Paulo: Escrituras, 1998.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHOMSKY, Noam. Por que o Fórum Social Mundial. Fórum Social Mundial 2001. Porto Alegre. Biblioteca das Alternativas. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/fsmrn/biblioteca>> Acesso em 12 abr. 2001.

FLEURY, Afonso. Qualidade e produtividade na estratégia competitiva das empresas industriais brasileiras. In: CASTRO, Nádya Araújo de. *A máquina e o equilibrista: inovações na indústria automobilística brasileira*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

GITAHY, Leda. Redes e flexibilidade: da mudança das práticas quotidianas a uma nova trama produtiva. In: SEMINÁRIO TEMÁTICO INTERDISCIPLINAR. Os Estudos do Trabalho: novas problemáticas, novas metodologias e novas áreas de pesquisa 1999-2000. São Paulo. Mimeografado.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política. Livro 1. O processo de produção do capital*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

OLIVEIRA, Francisco de. *Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis: Vozes, 1998.

Endereço:

Universidade de Santa Cruz do Sul /UNISC

Av. Independência, 2.292, CEP 96.815-710

E-mail: mviagas@terra.com.br. Tel: (51) 3717-7373.

Recebido: Setembro/2004

Aprovado: Dezembro/2004